

La feminización de la matrícula en la Educación Superior en México. Aportes desde la sociología de la educación.

Karina Aurora Sánchez Cortés
Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México
Maestría en Estudios Políticos y Sociales
karasanchezc@gmail.com

I. Introducción

En el marco de mi formación en la Maestría de Estudios Políticos y Sociales he desarrollado un estudio en torno a la Feminización de la matrícula en la Educación Superior (FMES) en México. Esta temática atañe directamente al grupo social de las mujeres lo cual me exigió, desde el diseño de la investigación, definir diversas cuestiones de orden teórico y metodológico que fueron determinantes en las diferentes fases del trabajo. Desde los primeros acercamientos a la temática me di cuenta que era fundamental adoptar la perspectiva sociológica como marco de referencia para analizar el fenómeno. Establecer esta cuestión fue bastante complejo si se considera que construir conocimiento en torno a un hecho que esta

determinado por la acción de un grupo social específico, en este caso las mujeres, podría enmarcarse fácilmente en algunos temas como son la reivindicación de los derechos de las minorías en la época contemporánea o los estudios de género y feminismo tan en boga en los últimos años. Sin embargo, mi formación sociológica previa me hizo concentrarme en este campo de conocimiento. Así llegué al primer gran auto-cuestionamiento en términos teóricos y metodológicos: ¿qué tipo de aportación quiero hacer al conocimiento acumulado sobre la temática?

Responder lo anterior fue complicado y aún más cuando el panorama ofrecido por los trabajos consultados que se enmarcaban en el campo de los estudios de género y feminismo atribuían una relación causal entre el reposicionamiento de las mujeres en la vida pública a nivel mundial, la delimitación del marco jurídico de acceso a sus derechos y la "voluntad" individual que emergió a raíz de los movimientos sociales con el incremento de las mujeres en la educación superior. También, encontré algunos estudios que si bien aceptaban el crecimiento de la cantidad de mujeres inscritas en las instituciones de educación superior, ubicaban su argumento en las marcas discriminatorias implicadas en el hecho de que el número de mujeres que ingresan a las universidades todavía es inferior a los varones en algunas áreas del conocimiento o bien en las lógicas de interacción que plantean una desigualdad entre mujeres y hombres tanto en las aulas como en los espacios académicos y administrativos de las instituciones universitarias (Delgado, 1989; Mingo 2006; Zabudovsky, 2007; Córdova, 2008; De Garay y Valle-Díaz-Muñoz, 2012; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2014; Roqueñí, 2014) .

Derivada de la revisión anterior llegó a mí un segundo cuestionamiento teórico-metodológico: ¿cuál sería la posición y el tratamiento científico que daría a la feminización de la educación superior en mi investigación? Dicho sea en otras palabras, al convertir a la FMES en objeto de análisis debía considerarla cómo: ¿una variable de otro hecho o proceso?, ¿un proceso?, ¿un evento coyuntural aislado?, o ¿un resultado de la voluntad de las mujeres? Esto comenzó a delinearse cuando pensé en considerar el desarrollo de la FMES como parte de una transformación del sistema

de educación y, éste a su vez, como resultado de conexiones de los ámbitos sociales, políticos y económicos de las sociedades.

Lo anterior implicaba, ciertamente, enmarcar el fenómeno dentro de la Sociología y observar que la FMES podría ser concomitante a otros procesos locales, regionales e incluso mundiales sucedidos después de la Segunda Guerra Mundial, tales como el desarrollo socio-económico de los estados nacionales que se tradujo en inversión para los sistemas educativos; la migración del campo a la ciudad; la consolidación de la clase media urbana; y, la ampliación del sistema de educación superior, proceso situado a partir de la década de 1970 donde crecieron las instituciones de educación superior de forma ponderada, así como la matrícula de este nivel en la mayor parte de las regiones del mundo y, consecuentemente, en México. Asimismo, de manera paralela se consolidó un marco jurídico que respalda el acceso de las mujeres a todos los niveles de educación, esto con base en el proceso de reivindicación de los derechos de las mujeres (Sánchez, 2016). Planteado lo anterior, rastree en la Sociología en México aquellos trabajos que hablaran sobre expansión de las oportunidades educativas, los beneficiarios de la expansión y todos los estudios que aunque no tuvieran a la FMES como objeto de estudio me pudieran brindar datos significativos para mi análisis y consolidar un marco de referencia específico para explicar el desarrollo de la FMES en México.

II. Los aportes de la Sociología de la Educación al marco de referencia.

Comencé ubicando la denominada Sociología de la Educación en México que ha aportado referentes significativos para la explicación del proceso de expansión de las oportunidades educativas en educación media superior y superior, ubicando como un campo de análisis los beneficiarios de dicho proceso, aunque en general las investigaciones referidas no tenían por objeto explicar ni definir el fenómeno de la FMES, pero que me aportaron datos significativos para definir dicho proceso y, asimismo, poder relacionarlo con otros como son la expansión del sistema educativo y de las oportunidades de acceso al nivel superior, el desempeño académico

diferenciado a partir de variables sociales como la clase u origen social y variables personales como el género.

Para comenzar a delinear el problema bajo estudio recuperé los aportes que hizo Jorge Bartolucci (2002) en un artículo sobre la polarización educativa en México donde apuntó que la matrícula total de la educación nacional en México había mostrado un brinco espectacular de 1.3 millones en 1930 a 31.5 millones en 2003, de éstos últimos 30.5 millones, asistía a escuelas públicas. Los antecedentes de este proceso, según el autor, se ubicaban a mediados del siglo XX, como resultado de las políticas educativas encaminadas a abatir el analfabetismo y propiciar la escolarización de la población infantil en el nivel básico de enseñanza. Continúa explicando que hacia 1958, más de la mitad de la población mexicana era analfabeta y existía una elevada deserción a nivel primario y que fue justo durante la presidencia de López Mateos 1958-1964, que tuvo lugar el primer intento de planificación de la educación pública en el país.

Para estos años, la población escolar total del país se encontraba distribuida casi por igual entre el medio rural y el urbano, el progreso obtenido por las campañas de alfabetización se había concentrado en las zonas urbanas mientras que en las áreas rurales el rezago era cada vez mayor; 81% de las escuelas en estas zonas no eran de organización completa y la mayoría de ellas seguían funcionando como escuelas unitarias a cargo de un solo maestro que atendía simultáneamente dos o tres grados. El Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, lanzado por Jaime Torres Bodet en 1959, se propuso garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran posibilidad efectiva de asistir a la escuela y no la recibieran por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquiera otra razón de orden escolar. El objetivo de incorporar al total de niños en edad de cursar estudios primarios, expone Bartolucci (2002), se alcanzó veinte años después, cuando la educación primaria logró una tasa de escolaridad superior al 90%.

A pesar de no haber retenido a todos los niños que entraban a la escuela, la mayor cobertura alcanzada hizo que aumentara considerablemente la cantidad de niños y jóvenes egresados de los planteles de educación secundaria que, a su vez, repercutió masivamente en la demanda de primer ingreso a la educación media superior.¹ En 1969 el número de aspirantes a ingresar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron 18,493 y en 1970, 25,300, de los cuales fueron admitidos 12,678 y 12,591, respectivamente. De 1960 a 1970, en tan solo 10 años, la población total de la UNAM pasó de 58,300 inscritos a 106,700; la matrícula de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) aumentó de 19,300 a 39,900 mientras que la de las Escuelas y Facultades lo hizo de 39,100 a 66,200. Las cifras expuestas en este texto refieren solamente la UNAM, pero muestran los efectos que tuvo el proceso de alfabetización y escolarización en la educación media superior y superior.

En los estudios de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), institución clave del proceso de expansión en la educación superior, Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez (1983) describen que en el marco del fuerte proceso de urbanización y migración a las ciudades y del crecimiento económico que experimentó el país en la década de 1970, los nuevos candidatos a ingresar a la educación superior representaron una de las expresiones más claras de las aspiraciones sociales de los sectores medios ampliados de la sociedad mexicana. El Estado y las instituciones ofrecieron respuestas inmediatas y ello estableció las condiciones que hoy se tienen. El período entre 1970-1982 fue el de mayor crecimiento del sistema de enseñanza medio superior y superior en toda su historia. Durante doce años, la satisfacción de las aspiraciones escolares de la clase media se vio concretada mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles y esto se convirtió en una de las principales banderas políticas gubernamentales mientras que el endeudamiento externo fue la fuente inagotable de recursos para financiar el mayor crecimiento del sistema superior en toda su historia.

¹ México enfrentó una demanda educativa proporcionalmente mayor, respecto al peso de la población infantil y juvenil en el total de la población. El crecimiento demográfico fue de 3.4 en la década del 70 y bajó hasta 2 en los años 90.

De acuerdo con la perspectiva esbozada en aquel estudio, el ingreso masivo a las universidades públicas de alcance nacional parece haber respondido a las políticas de expansión del sistema de educación superior para atender la demanda en amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas. Se estableció un patrón de desarrollo escolar que propició que los jóvenes en condiciones de continuar sus estudios a nivel medio superior y superior pasaran a gozar de amplias oportunidades de enseñanza, mientras la educación básica —el nivel accesible a todos los mexicanos— si bien había alcanzado la meta de incorporar en sus aulas a la totalidad de los niños y jóvenes en edad escolar, había sido incapaz de retenerlos. A partir de esto, en un trabajo posterior, Bartolucci (2002) indicó que los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base.

Las oportunidades de estudiar en la universidad aumentaron tanto en dicho periodo que, mientras en 1970 uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años se hallaba inscrito en alguna carrera, 15 años más tarde la relación aumentó casi al triple. Entre 1950 y 2000 la matrícula en la educación primaria se multiplicó por un factor de 4.9, la de la educación secundaria por 76, la educación media superior por 79 y la educación superior por 68. A nivel bachillerato, en 1950 solo estaban inscritos 37 mil jóvenes, en cambio, en el ciclo lectivo 2004-2005, la matrícula alcanzó la cifra de 3.6 millones de estudiante. Lo que equivale a decir que para entonces la población atendida en este nivel se había multiplicado 96 veces. Más de la mitad (60%) de ellos cursaba alguna de las opciones que ofrece el bachillerato general, cerca de la tercera parte (29%), lo hacía en alguna modalidad del bachillerato tecnológico, y el resto (10%), acudía a las especialidades que ofrece el bachillerato profesional técnico (Zorrilla, 2008).

En el texto *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, Juan Zorrilla explicó que de acuerdo con datos del Censo 2000, la población entre 16 y 19 años, que comprendía a los jóvenes en edad de cursar la EMS, era de 7,902,000 individuos. De ellos, 3,866,000 eran hombres y 4,036,000 eran mujeres. Para ese mismo año, eran atendidos por el sistema de EMS 2,955,000 jóvenes, de los cuales 49.4% eran hombres y 50.6% mujeres. Aquí, el autor

introdujo la variable de sexo para diferenciar los datos. Aunque en el texto la atención recaía en la explicación del panorama general de EMS a partir de la expansión de la educación media superior en el trabajo se muestra que las mujeres, a lo largo de todo el sistema educativo, tenían una tasa de eficiencia terminal más alta que los hombres, esto forma parte del contexto donde cabe considerar el proceso de feminización de la matrícula universitaria.

a. Preguntas y respuestas sobre los beneficiarios de la expansión.

Bajo el impacto producido por el impresionante crecimiento de la matrícula escolar universitaria registrado en el país entre 1970 y 1982, simultáneamente se llevaron a cabo numerosos estudios sobre el origen social del estudiantado universitario. El interés mayor al respecto recayó sobre la pregunta de cuáles habían sido los grupos sociales más beneficiados. Sus resultados pusieron de manifiesto que la expansión educativa no había traído consigo la esperada desaparición de las desigualdades sociales en escuela pública, asimismo deseaban ver una proletarianización del estudiantado, no obstante, no encontraron evidencias al respecto. Para Adolfo Mir (1973), las disparidades observadas en las características que componían el alumnado estaban determinadas social y económicamente, de este argumento concluyó que la forma en que se dio la expansión educativa no favoreció la igualdad social. En un estudio posterior, Mariclaire Acosta, Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez (1981), ultimaron que el perfil del estudiantado de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades mostraba una población que en su mayor parte provenía de los estratos medios de la estructura ocupacional del país, que su configuración cultural sugería su ingreso reciente a la clase media urbana y que compartían elevadas expectativas depositadas en la educación.

En cuanto a la supervivencia escolar de sus beneficiarios, el punto de vista dominante en la literatura especializada había establecido que la clase social era el factor cuyo peso permitía comprender mejor las diferencias habidas en el aprovechamiento de las oportunidades educativas abiertas masivamente a la

juventud mexicana. Un referente ineludible en ese sentido fue el trabajo de Milena Covo (1986) sobre la población estudiantil de la Escuela de Estudios Profesionales Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya conclusión fue que la clase social a la que pertenecían los estudiantes era la variable que más se relacionaba con los resultados de los procesos de selección, de autoselección y de exclusión escolar. Entre el primer y el octavo semestre, la proporción de hijos de padres obreros, empleados, jornaleros, y ejidatarios disminuyó significativamente; mientras que los estudiantes provenientes de familias que tenían un negocio familiar, o que trabajaban por su cuenta aumentaron moderadamente su porcentaje, y los hijos de empleadores o patrones incrementaron casi al doble. Para Covo (1986), lo dicho ponía en evidencia que la expansión de los servicios educativos había reforzado la función básicamente reproductora de la escuela.

En un trabajo posterior, Jorge Bartolucci (1994) consideró como referencia el dato de la relativa supremacía de los sectores medios más elevados respecto de los más bajos, esto basado en la comprobación de tal argumento por varios estudios de caso, incluyendo los suyos, y debido a que su validez era aceptable. No obstante, para él lo que ameritaba una discusión profunda era la relevancia sociológica que ello pudiera tener para el problema en cuestión; puesto que la pérdida que sufrían las clases bajas respecto a las más altas era ligeramente mayor, lo llamativo del dato no era esa diferencia, sino el tamaño de la pérdida de estudiantes de todas las clases sociales. Lo cual no implicaba negar la importancia de la clase o de la familia de procedencia en el desempeño escolar, sino sugerir que para avanzar en el conocimiento de las variables que afectaban el rendimiento académico se requería introducir otros factores, como el género de los estudiantes. Este dato no había sido sociológicamente explotado, todo lo escrito hasta el momento estaba puesto en función de los ribetes discriminatorios implicados en el hecho de que el número de mujeres que ingresaban a la universidad era siempre inferior al de los varones o de el lugar que ocupaba la mujer en términos de la jerarquía de la administración universitaria.

En este estudio, el autor analizó la trayectoria escolar de una generación de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, amén del aumento sostenido de las mujeres a partir de los años sesentas en la matrícula universitaria, uno de los datos que más llamó su atención resultó ser que los promedios con que ellas habían ingresado tendían a ubicarse en los niveles más elevados de la escala, mientras que los de los varones se distribuían dentro de una curva normal; dato que probablemente apuntara a la importancia diferencial que asumían los antecedentes escolares para unos y otros. A pesar de que ambos sectores pertenecían a medios sociales semejantes, la pertenencia a un sexo o al otro resultaba ser un elemento particularmente revelador de las motivaciones subyacentes en la decisión de continuar estudiando. Era plausible que el lugar otorgado tradicionalmente a la mujer propiciara que, en algunos casos, las aspiraciones de las estudiantes se equiparan con las de los hombres y que para ello además se requiriera de la seguridad que brinda el éxito escolar. Algo parecido volvió a suceder cuando tres o cuatro años más tarde los mismos alumnos tuvieron que elegir una carrera profesional, la misma seguridad derivada del éxito escolar sirvió para explicar por qué solo algunas mujeres se animaron a entrar en ambientes preferentemente masculinos como son las facultades de derecho y arquitectura y, más aún, a competir en situaciones de una enorme desventaja numérica, como pasa en las áreas de ingeniería y físico-matemáticas. Los casos de muchachas que no contaran con buenos resultados escolares y aun así resolvieran incursionar en dichas carreras fueron inexistentes.

Las implicaciones escolares que pudieran llegar a tener los atributos sociales, como en este caso el género, se apreció mejor cuando el autor cotejó las preferencias de los estudiantes menos aventajados. Por una parte, el predominio social masculino pareció servir como atenuante de carencias escolares acumuladas, haciéndoles creer a los varones con un historial académico mediocre que, excepto física o matemáticas, podían tener éxito en cualquier carrera; por otra, la condición femenina podría actuar como agravante, limitando el número de opciones al alcance de las muchachas que estaban en la misma situación escolar exclusivamente a las tipificadas como "para ellas", o sea, trabajo social, pedagogía, enfermería, etcétera. (Bartolucci, 1994).

b. El aporte de los estudios etnográficos.

Otra veta que se rescata en el terreno de los estudios de ciencias sociales y educación es la etnográfica con observaciones que apuntan a describir problemáticas escolares. Aunque los temas centrales de estos estudios no son la feminización de la matrícula en educación superior presentan elementos que pueden ser recuperados para articular la explicación del fenómeno. De esta forma, en una recuperación crítica que hace Juan Zorrilla (1994) del trabajo de Jorge Bartolucci en el texto *La familia y la escuela perspectiva etnográfica*, establece el hecho de que, si bien era innegable que las mujeres tenían mejores promedios que los hombres a lo largo de su trayectoria escolar, eso era únicamente válido como descripción general, ya que no era la categoría mujeres la que explicaba la dedicación al estudio. De ser así, argumenta Zorrilla, no tendríamos hombres entre los mejores promedios, ni mujeres con promedios bajos, o medianos. Dicho sea, en otras palabras, en todo caso se requiere explicar por qué ciertos estudiantes hombres y mujeres conforman la categoría de los mejores promedios, mientras otros no lo hacen, lo cual de ninguna manera equivale a probar que la condición femenina indique un tipo de comportamiento educativo propio de las mujeres.

Según Zorrilla, el carácter anómico de las instituciones educativas es un factor que introduce un elemento de impredecibilidad tal que magnifica el peso de la voluntad individual y familiar de que un estudiante continúe o no sus estudios. Apoyado en los casos reseñados en su estudio, su tesis apunta a comprobar que ciertos comportamientos escolares, como permanecer o desertar, resultan impredecibles desde la escuela, pero no desde la familia. Desde la perspectiva que ofrece el análisis de estos casos particulares destaca como, en un primer momento, las expectativas educativas para los hijos varones son fijadas, no solo en un nivel mayor que el del padre, sino que existe una focalización específica en la obtención de certificados de estudios superiores. Las expectativas establecidas para las mujeres, en este mismo momento, son inferiores y considerablemente menos precisas, pero en un segundo momento, dos de ellas no solo reorientan sus aspiraciones, sino que logran la

obtención de certificados universitarios a nivel licenciatura. En el contexto familiar de referencia, el cambio en las aspiraciones educativas de las mujeres implicó que éstas llegaran a situarse en un nivel de aspiraciones igual al que ya tenían los hijos hombres. No debe perderse de vista que el telón de fondo para semejante dinámica fue un proceso de consolidación económica producto del crecimiento de la empresa del padre lo que lo que permitió la igualación de las aspiraciones educativas de los hijos e hijas del matrimonio

El peso del mejoramiento de las condiciones económicas en el aumento de las oportunidades de escolarización, también aparece con mucha claridad en la investigación de Bradley A. Levinson (1998) en una escuela secundaria mexicana. El autor observó que debido al mejoramiento de la economía familiar posterior a 1982, las niñas de las clases más bajas fueron enviadas a la secundaria en mayor número. Las entrevistas con las madres de los estudiantes le indicaron que fue gracias a su iniciativa que esto comenzó a ocurrir, pero además fue en el contexto en que los padres encontraron cada vez más difícil de justificar, económica o moralmente, la necesidad del enclaustramiento de sus hijas en el hogar.

Asociado a lo anterior, a menudo las niñas sentían estar más presionadas a destacar en términos académicos. Los padres observaban más de cerca su desempeño escolar; desde el punto de vista familiar, el apoyo que pudieran recibir para continuar estudiando en el futuro dependía fuertemente de obtener buenas calificaciones y disciplina. Los profesores insistieron en que los niños y las niñas eran igualmente capaces e igualmente responsable. Sin embargo, los estudiantes estuvieron de acuerdo en su mayor parte, que en ciertos roles las niñas destacaban. Ellas tendían a servir como líderes de la clase y eran elegidas por sus compañeros de clase para servir como jefe y subjefe del grupo. El trabajo de jefe implicaba varias funciones diferentes: coordinar la acción de grupo en proyectos o actividades comunes, ayudando a maestros a mantener el orden y a servir de enlace entre la administración y el grupo escolar. Tanto los varones como los maestros tendían a sugerirlas con más frecuencia que a los candidatos masculinos.

Es probable que ello estuviera ligado al hecho de que las niñas tendían a tener responsabilidades bien definidas dentro del hogar, en las familias de clase baja a diferencia de las altas, esto generalmente significaba que ayuden a cocinar, limpiar la casa y a cuidar de sus hermanos menores. Las niñas, al igual que sus madres, raramente salían de la casa; si lo hacían podría ser para hacer un mandado o trabajar, tal vez en el negocio familiar, pero rara vez para jugar o unirse con los amigos. Si bien disponían de tiempo para jugar, generalmente lo llevaban a cabo dentro de los alrededores inmediatos de la casa y bajo la supervisión familiar, los niños, por el contrario, no se esperaba que fuesen colaboradores en las labores del hogar.

Las observaciones de Levinson (1998) podrían encontrar un correlato positivo en un par de estudios de Jorge Bartolucci (1985; 1986) en los cuáles está presente la necesidad de entender por qué algunos jóvenes que cursaban el bachillerato valoraban la condición estudiantil de una forma y otros de otra. Este cuestionamiento es fundamental ya que con él se mostró que la explicación de los problemas de la población estudiantil no se acotaba considerando solamente la extracción o condición social de los mismos y, más bien, era necesario considerar la valoración de los estudiantes y su posición en términos de la escuela y la familia. De esta manera, en su primer trabajo orientado a estudiar los factores que determinan los intereses de los estudiantes bachillerato y sus resultados académicos, Bartolucci (1985), concluyó que el hecho de que ellos hubieran terminado el nivel medio superior en tres años estaba relacionado con "la condición de ser mujer, no mayor de 18 años, egresada de la escuela secundaria con buen promedio e hija de padres cuya escolaridad y ocupaciones la sitúan en las zonas intermedias de la clase media urbana" (Bartolucci, 1985). En contraste, identificó que "el hecho de terminar el bachillerato en cuatro años estaba asociado con el de ser mayor de 18 años y trabajar, y que, además, irrespectivamente del sexo, era importante la pertenencia a familias donde los padres tenían baja escolaridad y se dedicaban a labores manuales" (Bartolucci, 1985:116-117). De esta forma se verificó el hecho de que los estudiantes valoraban la educación por los beneficios de orden práctico que pudieran derivarse de ella. Lo anterior estuvo derivado del análisis relacional entre factores, por tanto, el éxito

escolar era significativo en la medida en que se asociaba con la condición femenina o la condición laboral y esto, a su vez, con la posición de clase social (Bartolucci, 1985:116).

En el segundo trabajo, que versó sobre la interacción social en el salón de clases, el autor (1986) tenía la intención de comprobar la hipótesis de que las formas de asociación que tuvieron lugar en el aula cuajaron en redes de interacción social que a la vez funcionaban para todo propósito práctico como redes de comunicación del aprendizaje. Esto es, campos de relaciones sociales de contornos bastante precisos, dentro de los cuales los involucrados ponían en práctica con mejores o peores resultados, mecanismos de cooperación mutua transmitiéndose información, formulando y respondiendo preguntas, revisando resultados, resolviendo ejercicios y tareas, aclarándose dudas y discutiendo procedimientos. Mediante el análisis de las relaciones sociales que se verificaban entre los estudiantes, pudo analizar los mecanismos y procesos mediante los cuales los miembros de un conglomerado social eran afectados por las interacciones de unos con otros.

De igual forma que en el primer trabajo, el autor observó que en las redes que establecían los estudiantes con mejor desempeño existía una supremacía de mujeres y en dichos grupos tendieron a congregarse preferentemente alumnos de los estratos medios y bajos de la clase media, es decir, que provenían de núcleos familiares donde el jefe era empleado del sector público o de empresas privadas. Lo relevante del dato en este caso no era el sector social al que pertenecían, sino el hecho de que su presencia en las redes respectivas definía un perfil social bastante más homogéneo que el que se observaba en las demás redes. Por tanto, la homogeneidad dentro de un grupo social que vive una misma situación y tiene metas equivalentes, puede convertirse en un factor muy importante, debido a la posibilidad de compartir modelos de referencia y de desarrollar mecanismos para la acción que refuerzan la capacidad que cada quien posee individualmente para alcanzar esos objetivos. Esta idea se entiende más cuando incluye el género como variable complementaria de la extracción social.

III. El marco de referencia analítico y el análisis de la FMES en México.

Con base en la revisión desarrollada en el apartado anterior sobre los estudios especializados en Sociología de la Educación (Mir, 1973; Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Bartolucci y Rodríguez, 1983; Bartolucci 1985; 1986; 1994; 2002; Covo, 1986; Zorrilla, 1994; 2008; Levinson, 1998) exploré el proceso de FMES a escala mundial percatándome de que regionalmente se presentan características específicas, es decir, cada región desarrolló un proceso de FMES particular porque cuenta, también, con un sistema de educación específico. Dicho sea de otra manera, cada país a partir de la interrelación del conjunto de instituciones diferenciadas, escolares y administrativas, que contribuyen al desarrollo de la vida educativa de la sociedad. Por tanto, cada proceso de FMES va a responder no solo al hecho de que las mujeres accedan a la escuela si no a las variables particulares que posibilitaron que esto sucediera (Archer, 1984; 2003). Esta argumentación sentó las bases del planteamiento de un marco analítico más consistente: por un lado, considerar el proceso de expansión de los sistemas educativos dado en todas la mayoría de las regiones del mundo desde mediados del siglo XX y que en la década de los setenta permitió abrir espacios en la educación universitaria a grupos sociales que habían tenido limitado el acceso. Por otro, la consolidación del marco jurídico de los derechos humanos como parte del proceso de reivindicación de los derechos humanos y de las minorías.

Este último punto debe considerarse con mucha cautela, puesto que desde un análisis liviano sobre la temática que tome como único referente analítico el trabajo de reivindicación de los derechos de las mujeres podría deducir que la FMES es una consecuencia de las campañas realizadas a escala internacional. Sin embargo, los datos que recupero en mi investigación confirman que para la promulgación de la plataforma de acción de Beijing en 1995 y la firma de los ODM en 2000, la matrícula femenina de educación superior ya había sobrepasado la paridad por lo menos en la mitad de las regiones del mundo en términos de la tasa bruta de matrícula (TBM) y, no solamente eso, los datos favorecían a las mujeres en más de 1.25 veces; esto se

registró en por lo menos cuatro de las ocho regiones estipuladas por la UNESCO en su informe de 2010, incluyendo América Latina. Es decir, en tan solo treinta años (de 1970 al 2000) las mujeres igualaron la TBM en las universidades y sobrepasaron la paridad en por lo menos la mitad del mundo. Por tanto, explicar el fenómeno de la FMES desde el punto de vista de la reivindicación de los derechos de las minorías solo funcionaría si esto se consideraba desde el establecimiento de un marco jurídico para un derecho que se ejercía de facto.

Cabe señalar que antes de analizar a profundidad el proceso de FMES en México me detuve a establecer el panorama de dicho fenómeno cada zona del mundo. Esto me permitió marcar las diferencias de cada uno de los procesos regionales y advertí algunas cuestiones sustanciales tales como el hecho de que mientras en América del Norte y Europa Occidental las tasas de matriculación universitarias masculina y femenina se equipararon entre las décadas de 1970 y 1980, en América Latina ocurrió hasta en 1990 (UNESCO, 2015). Considerando además que en esta región fue recién a partir de 1960 que los sistemas e instituciones de enseñanza desarrollaron procesos de crecimiento, diversificación y reforma; dichos procesos dados entre 1960 y 1980, se llevaron a cabo de manera coincidente más no homogénea (Rodríguez, 2000) y, consecuentemente, abrió las oportunidades a la incorporación de mujeres a la educación superior puesto que la expansión vino acompañada de un incremento de la cobertura social.

Los datos de América Latina me ayudaron a afinar dicho panorama para México; en 1960 las instituciones de enseñanza superior en esta región recibían aproximadamente al 3% de los jóvenes del grupo de edad entre 18 y 23 años (por lo general); en 1970 la proporción se había más que duplicado en la región, y en algunos casos el crecimiento fue verdaderamente dramático: Brasil pasó de una tasa de cobertura social de 1.5 en 1960 a 5.1 en 1970, Ecuador registró una variación positiva de 2.5% a 7.5% en el mismo periodo, Costa Rica de 4.6% a 10.5%, Venezuela de 4.5% a 11%, Dominicana de 1.3% a 6.3% y México de 2.5% a 6% (Rodríguez, 2000). En los últimos años la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina

y el Caribe han aumentado desde 2,500 en 2000 a 3,700 en 2012, aproximadamente, lo cual representó un incremento de poco más del 40% en la década. Esta tendencia positiva estuvo en la mayoría de los países de la región, aunque en algunos de ellos el avance fue más acelerado.

Ahora bien, la expansión de la educación superior que se presenta en América Latina es un fenómeno educativo paradigmático ya que siendo una de las regiones con mayores marcos de desigualdad del planeta, la educación en general y los niveles superiores de ésta en particular, se definieron como uno de los indicadores más elocuentes del tránsito de las sociedades excluyentes, conservadoras y elitistas a la sociedad de masas. De tal manera que la formación en el fenómeno denominado universidad de masas se verificó, en términos generales, sin contar con una plataforma equiparable. Esto en contraste con los patrones de expansión del nivel terciario de educación de los países desarrollados e integrados a un capitalismo avanzado que estuvo caracterizada por haber consolidado la base de escolaridad primaria y secundaria antes de 1950 (Tedesco, 1993; Rodríguez, 2000:20). La relevancia de la información anterior radica en que la masificación universitaria incorporó grupos sociales que hasta el momento estaban al margen de las oportunidades de educación superior. En particular, podemos mencionar que el grueso de la clase media urbana y una proporción del proletariado de las capitales fueron los grupos mayormente beneficiados. Asimismo, se comenzó el proceso de equiparación de oportunidades educativas entre mujeres y hombres; en diez años (entre 1960 y 1970) se incrementó en la región de 25% a 35% la proporción de mujeres en las universidades (Rodríguez, 2000) y actualmente supera el 50% en la mayoría de los países (UNESCO, 2015).

Tabla 1

Proporción de matriculados en Educación Superior por sexo en países de América Latina y El Caribe (1970 y 2010).

AÑO	1970		2010	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
PAÍS				
Argentina	44.87	55.13	59.45	40.55
Brasil	40.16	59.84	56.88	43.12
Chile	38.27	61.73	51.00	49.00
Cuba	39.35	60.65	61.01	38.99
El Salvador	46.24	53.76	54.17	45.83
Jamaica	43.33	56.67	68.66	31.34
México	20.13	79.87	50.02	49.98
Panamá	42.46	57.54	59.72	40.28
Paraguay	33.56	66.44	57.75	42.25
Perú	34.20	65.80	51.57	48.43
Puerto Rico	52.86	47.14	59.14	40.86
Uruguay	45.23	54.77	62.51	37.49

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS-UNESCO, 2016.

Actualmente, los porcentajes de matriculación que establecen la mayoría femenina varían entre los países y van desde 52% en las instituciones públicas universitarias hasta 75% en algunas instituciones. Sin embargo, en general el incremento de las mujeres en la matrícula es un hecho determinante en la constitución de los perfiles educativos de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. El grueso de los países pasó de tener casi una paridad de matrícula de mujeres y hombres en la educación superior a principios de la década de los noventa del siglo XX a una superioridad femenina en la matrícula de las instituciones de enseñanza universitaria a comienzos del siglo XXI (Tabla 1).

La observación de la FMES a escala mundial me permitió deducir algunos postulados, tales como que dicho es universal pero las particularidades dadas en lo regional y local hacen que cada proceso de FMES sea específico y necesite analizarse en lo particular; que las mujeres, independientemente de

su condición de clase social y a lo largo de todo este tiempo, han mostrado una capacidad para hacer uso de este espacio y, a su vez, para sostenerlo e incrementar su participación; que dicha participación pareciera proporcionalmente equivalente a la de los varones y su desempeño académico a igualdad de circunstancias siempre se ha marcado superior incluso en aquellas regiones en donde el crecimiento de los sistemas de educación es precario o no se ha dado en las mismas condiciones que en las regiones occidentales desarrolladas, económicamente hablando (África y parte de Asia) (Sánchez, 2016). Con todo lo anterior delineado avancé al análisis de la FMES en México.

a. La feminización de la matrícula en la Educación Superior en México.

La feminización de la matrícula universitaria que tuvo lugar en México se asienta en su forma y desarrollo en procesos sociales similares a los que se dieron en el resto del mundo, aunque en México fue hasta finales de la década de los noventa que prácticamente se alcanzó la paridad en la matrícula en educación superior mientras que en regiones como Europa Central y Norteamérica la habían alcanzado desde principios de 1980 (UNESCO, 2015). Los sistemas e instituciones de enseñanza superior en América Latina y el Caribe desarrollaron procesos de crecimiento, diversificación y reforma a partir de 1960. La singular coincidencia entre la expansión y la reestructuración de la enseñanza superior en la región a partir de entonces y hasta la década del los años noventa, tienen una relevancia particular puesto que aunque coincidentes no fueron homogéneos (Rodríguez, 2000; Zabloudsky, 2007).

En el caso de México, a principios de la década de 1960 se encontraban registrados 83,065 jóvenes en Educación Superior. La población mexicana total de este año ascendía a 34,923,129 habitantes con una proporción de 50.1% mujeres y 49.8 hombres. México era un país todavía rural con 49% de la población viviendo en estas zonas (INEGI, 1960; SEP, 2016). Para esta época, a pesar del establecimiento de esas nuevas casas de estudios, seguía habiendo un marcado desequilibrio entre la Ciudad de México y los demás estados, tanto en la población escolar, como en

infraestructura y subsidios. Basta señalar como ejemplo que en 1961, de los más de 60,000 estudiantes universitarios que había en todo el país, 67% se concentraba en la capital y 33% en el resto del territorio. Además, la Universidad Nacional era la institución sobre la cual recaía la mayor absorción de demanda estudiantil del nivel bachillerato y del superior del país (Bartolucci, 1995).

Para 1970, de acuerdo a los datos censales correspondientes, la asistencia a algún grado de la educación primaria de 6 a 14 años, fue 60% para hombres y 58.2% para las niñas. En el nivel de enseñanza secundaria, de la población total de jóvenes entre 11 a 18 años, solo 13% de jóvenes varones asistía a la escuela y 9% de mujeres, lo que implica que para 1970, de cada siete jóvenes entre 11 y 18 años solo uno asistía a la secundaria o pre-vocacional y en el caso de las mujeres jóvenes, solamente una de cada diez asistía a la secundaria. Estos datos nos dicen que a medida que se avanzaba en el nivel educativo la brecha de desigualdad proporcional entre mujeres y hombres en esa época se hacía mayor (Córdova, 2005). En el nivel medio superior, la diferencia entre el grado de concurrencia de ambos sexos se notaba más, ya que la población masculina era dos veces y medio mayor que la femenina (Mendoza, 1975). Es decir, asistían a este nivel de educación 5.6% de hombres y 2.2% de mujeres de entre 14 y 20 años (dato referido a la población total del país en ese grupo de edad para 1970). Esto significa que por cada 17 jóvenes entre 14 y 20 años uno asistía a la preparatoria y, en el caso de la mujer, por cada 45 mujeres una estudiaba en la preparatoria (Córdova, 2005).

Significativamente, para 1970 el escenario de la educación superior ya se había modificado con relación a una década anterior y en general las oportunidades de estudiar la universidad aumentaron y la matrícula de este nivel llegaba a 247,637 estudiantes, más del doble que en 1960. Esto significa que uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años estaba inscrito en alguna carrera universitaria. De este total, 20.1% eran mujeres, esto frente a un 79.9% de hombres inscritos en instituciones universitarias (UNESCO, 2016). El total de la población mexicana ascendía a 48,225,238 habitantes con una proporción de 50.09% mujeres y 49.90% hombres.

Las zonas urbanas habían cobrado fuerza concentrando a más de la mitad de los mexicanos y la población rural disminuyó a 40%.

Desde hace cuarenta años el sistema superior de educación también cambió, se expandió y aumentó considerablemente, con ello lo hizo también la matrícula femenina y se ha registrado que para el año 2000, con 1,962,763 alumnos inscritos en Educación Superior, había ya una proporción de 48.7% mujeres y 51.3 de hombres. La paridad en la matrícula se alcanzó en 2010, con un total de 2,847,376 estudiantes que representan 29% del grupo de edad de 19 a 23 años, se han equiparado notablemente las proporciones entre sexos. O sea que hoy de cada 100 estudiantes 50 son mujeres. Este hecho resalta mucho más al comprobar que en cuatro décadas la tasa de crecimiento de la matrícula de mujeres ha sido de 184%, en contraste con el caso de los hombres que solo ha sido de 38% (De Garay, 2012:5; UNESCO, 2016). A la fecha, el mapa de proporción de mujeres y hombres en el nivel terciario continúa en términos de paridad, es decir, casi 50% para cada sexo.

IV. Conclusiones.

Al establecer mi marco de referencia con base en la recuperación de los aportes de la Sociología de la Educación pude concluir que la expansión de los sistemas de educación terciaria y la FMES son procesos concomitantes originados a partir de algunas variables estructurales como la democratización de los procesos políticos, el desarrollo económico mundial, regional y local, la consolidación de la clase media en las sociedades, la respuesta a la demanda social de educación de cada estado nacional. De esta forma, igual que la FMES, la ampliación de los sistemas educativos de nivel superior y su correspondiente incremento de las oportunidades de acceso a nuevos sectores de la población mundial se verificó en la mayor parte de las regiones del mundo. Destacando que, para 1970 la población estudiantil mundial en educación superior fue de 32,611,930 y que para el año 2010, era de 181,733,706. En este año todas las regiones, sin excepción, registraban más de 10 millones de estudiantes (UNESCO, 2016).

Para observar el caso de la FMES en México partí del coincidente argumento, establecido en los estudios en cuestión, de que las oportunidades que se abrieron en la década del setenta para ingresar a las universidades públicas de alcance nacional respondieron ante cualquier otro interés o necesidad a la decisión política de expandir el sistema de educación superior brindando acceso a nuevos grupos sociales, entre ellos, las mujeres. Cabe señalar que en la base del crecimiento de la demanda por obtener un lugar en las universidades públicas están los resultados del llamado “desarrollo estabilizador” que se dio en el país desde mediados de la década de 1950 y que contribuyó a generar una modernización institucional vinculando a México con un modelo global de desarrollo favorable a la industrialización, con un alcance y preservación de un nivel académico satisfactorio (López, Lagunes y Recio, 2009) y dio al estado mexicano la posibilidad de invertir en los servicios sociales que la demanda de la población exigía, entre ellos la educación.

En síntesis, el marco teórico determinado en mi investigación me permitió llegar a análisis muy profundos, tales como el hecho de que si el proceso de expansión de la educación terciaria fuese correlativo a la FMES, es decir que uno dependiera del otro, entonces se podría afirmar que al frenarse el incremento de la cobertura se detendría el incremento de la proporción de mujeres inscritas en él. Sin embargo, la condición de concomitancia entre ambos procesos nos permite observar que la FMES ha mantenido un desarrollo independiente al proceso de expansión de la Educación Superior. Vemos como se expresa, para el año 2000, en México se registraban 1,962,763 alumnos inscritos en alguna institución universitaria con una proporción de 48.7% mujeres y 51.3% hombres. La paridad en la matrícula se alcanzó en 2010, con un total de 2,847,376 estudiantes que representan 29% del grupo de edad de 19 a 23 años. Para ambas fechas, el nivel terciario de educación no presentaba expansión como la ocurrida en la década de los setenta. Esto hace notar que más allá del desarrollo del sistema de educación superior las mujeres han sostenido notablemente las proporciones entre sexos en las matrículas de las instituciones universitarias y similares. Lo cual abrió una brecha más en el análisis del problema esbozado y que me remitió a la consideración de un factor que desde esta perspectiva es inherente al género: el desempeño académico de las mujeres.

Manteniendo la premisa de que la FMES no es atribuible solamente a los factores sociales esbozados en mi tesis, sino que en el marco el propio desempeño académico de las mujeres, fueron ellas las que reforzaron su posición y su presencia ocupando y sosteniendo los espacios en las instituciones de educación terciaria en una proporción igual o, hasta, superior que la de los varones.

La reflexión dada en torno a la FMES a partir del marco de análisis que propongo me llevó a determinar nuevos elementos para la explicación del sostenimiento de la feminización de la matrícula en educación superior a resolverse en próximas investigaciones. La FMES podría ser comprendida en el marco de la importancia asignada a la escuela dentro del contexto familiar. De tal manera que, el mandato tradicional femenino estarían actuando, en algunos casos, de forma paradójica puesto que parece revertir en la disposición de atributos afines al trabajo, la responsabilidad, la disciplina y el orden del hogar, recursos que pudieran resultar sumamente adecuados para que algunas mujeres se manejen en los diversos ambientes escolares, sobretodo los que están inmersos en un sistema educativo como el mexicano.

Bibliografía

- Acosta, M.; Bartolucci, J. y. Rodríguez, R. A. (1981), *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM
- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009), *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*, París: UNESCO.
- Archer, M. S. (1984), "Proceso sin sistema", en *Perfiles Educativos*, No. 7 (26), octubre-noviembre-diciembre, Ciudad de México: CESU-IRESIE, pp. 41-56.
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983), *El colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980)*. Una experiencia de innovación universitaria, Ciudad de México: ANUIES.
- _____ (1985), "Proceso educativo y promoción social en la UNAM. Un estudio de caso", en *Los universitarios, la élite y la masa*, Cuadernos del CESU, No. 1, México, CESU-UNAM.

- _____ (1986), "Interacción social en un salón de clase", *Cuadernos de Colegio*, No. 30, CCH, UNAM.
- _____ (1994), *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-Miguel Angel Porrúa.
- _____ (1995), "Oportunidades escolares, la calidad de la educación y política en la Universidad Pública Mexicana", Ciudad de México: Uno + Uno.
- _____ (2002), "La polarización educativa en México: la elite y la masa", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (2), Abril-Junio, México, ANUIES.
- Buquet Corleto, A. G., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013), *Intrusas en la Universidad*, Ciudad de México: UNAM-IISUE-PUEG.
- Córdova Osnaya, M. (2005), "La mujer Mexicana como estudiante de educación superior", en *Revista electrónica: Psicología para América Latina*, No. 4, agosto, Sao Paulo: Unión Latinoamericana de Estudiantes de Psicología.
- Covo, M. (1990), "La composición social de la población estudiantil de la UNAM", Ricardo Pozas Horcasitas (Cord.), *Universidad Nacional y sociedad*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- De Garay, A. y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior", en *Territorios, Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. III, No. 6, Ciudad de México: UNAM-IISUE-UNIVERSIA.
- Delgado Ballesteros, G. (1989), "Las relaciones de género en el salón de Clases" en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (Coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, Ciudad Universitaria, México: CISE-UNAM.
- INEGI (1960), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.
- Levinson, Bradley A. (1998), "The balance of power: gender relations and women's action at a mexican secondary school" en Beatriz Calvo, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (Cords.), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados; experiencias de investigación cualitativa en educación*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- López Noriega, M. D., Lagunes Huerta, C. A., & Recio Urdaneta, C. E. (2009), "Políticas públicas y educación superior en México", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Mingo, A. (2006), *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*, Ciudad de México: UNAM-CESU-PUEG-FEC.
- Mir Araujo, A. (1973), "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas de estudiantes de secundaria", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM.
- Rodríguez, R. (2000), "Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación", en J. Balán (Coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Roqueñí Ibargüengoytia, M. C. (2014), "Feminización de la Literatura en Ciencia Política en México. ¿Igualdad de oportunidades o inclusión desigual?", en *Estudios Políticos*, No. 32, mayo-agosto, Ciudad de México:UNAM-FCPyS-Centro de Estudios Políticos, pp. 153-173.
- SEP (2016), *Serie de estadísticas históricas nacionales*, Ciudad de México: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa-SEP.
- Tedesco, J. C. (1993), "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", *Cuadernos sobre educación superior*, Nueva York: UNESCO.
- UNESCO (2015), *Women in higher education*, Disponible en línea: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/women-higher-education.aspx>, consultado en febrero.
- UNESCO (2016), *Base de Datos. Educación*, París: UNESCO-Institute for Statics.
- Zabludsky, G. (2007), "Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder", en *Política y Cultura*, No. 28, otoño, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, pp. 9-41.
- Zorrilla, J. (1994) "La familia y la escuela perspectiva etnográfica", en Lourdes Alvarado (Cord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, Miguel Ángel Porrúa, CESU-UNAM.

_____ (2008), *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM.